

Dezember 2011,
im Auftrag des Regierungsaus-
schusses des Bildungsraums
Nordwestschweiz

Handreichung Fremdsprachen

Erarbeitet von der Pädagogischen
Hochschule der Fachhochschule
Nordwestschweiz PH FHNW:

Barbara Grossenbacher Künzler,
Christine Le Pape Racine
(Französisch)

Stefan D. Keller (Englisch)

Handreichung zu den Kompetenzrastern in den Fremdsprachen (Französisch und Englisch) für den Bildungsraum Nordwestschweiz

**Barbara Grossenbacher, Christine Le Pape Racine (Französisch),
Stefan D. Keller (Englisch)**

Im Rahmen des Projektes „Leistungsstandards und Kompetenzraster“ des Bildungsraums Nordwestschweiz bestand der Auftrag, pro Schulstufe zusätzlich und ergänzend zu den Basisstandards der EDK (2011) Regel- und Expertenstandards für die Fremdsprachen zu definieren. Diese Leistungsniveaus sollten in Kompetenzrastern dargestellt werden, welche „praxisnaher als die EDK-Kompetenzmodelle“ sein und in denen „im Unterschied zu den Kompetenzbeschreibungen im Lehrplan 21 die drei Leistungsniveaus“ abgebildet werden sollten (Auftrag, S. 1). Für die Fremdsprachen bezog sich dieser Auftrag auf das 8. Schuljahr (Ende Primarstufe) sowie das 11. Schuljahr (Ende der obligatorischen Volksschule).

Die folgende Handreichung beschreibt im ersten Abschnitt, wie die Autorinnen und der Autor die Kompetenzraster für die Fremdsprachen entwickelten. Im zweiten Abschnitt wird beschrieben, welche Niveaus für die einzelnen Stufen gelten sollen, welche Teile die Kompetenzraster haben und wie diese verstanden werden sollen; und im dritten Abschnitt sind Entwicklungsarbeiten dargestellt, welche nach unserer Ansicht noch geleistet werden müssten, besonders im Hinblick auf die Entwicklung einer Aufgabendatenbank und der Umsetzung der Raster in Testformate. Dabei findet auch eine kritische Diskussion der geleisteten Arbeit statt.

1. Entwicklung der Kompetenzraster

Im Auftrag war festgehalten, dass die hier zu entwickelnden Kompetenzraster eng an die Vorarbeiten der EDK (Nationale Bildungsstandards gem. EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011) angelehnt sein mussten. Gleichzeitig war allen Beteiligten klar, dass eine empirische Validierung der erweiterten und hohen Kompetenzen zusätzlich zu den Entwicklungen der EDK angesichts der kurzen Zeit nicht möglich sein würde. Aus diesem Grund untersuchten die Autor/innen als erstes, ob die erweiterten und hohen Kompetenzen auf der Basis der Vorarbeiten der EDK entwickelt werden könnten (Entwicklung der Kompetenzraster Fremdsprachen in HarmoS; Schneider, Lenz, Studer et al. 2008). Zu diesem Zweck wurde eine Vergleichstabelle mit allen relevanten Kompetenzdeskriptoren erstellt (wird als Anhang in elektronischer Form mitgeliefert). Dazu wurden auch die Deskriptoren des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR; Europarat 2001), von *lingualevel* (Lenz und Studer 2009) und vom Lehrplan *Passepartout* (2010) einbezogen. Diese Vergleichstabelle ist (in elektronischer Form) dieser Handreichung beigelegt. Vom *Lehrplan 21* lagen noch keine hinreichend genauen Kompetenzbeschreibungen vor, die in die Entwicklungsarbeiten hätten einbezogen werden können.

Ähnlich wie bei HarmoS werden in den hier vorgelegten Rastern Aussagen über Kompetenzen gemacht, die im Zusammenhang mit dem schulischen Fachunterricht in Fremdsprachen erworben werden bzw. erworben werden sollten. In Übereinstimmung mit den Nationalen Bildungsstandards der EDK (2011) wird dabei nicht unterschieden zwischen Englisch und Französisch, sondern die beiden Fächer werden als „Fremdsprachen“ zusammengefasst.

Im Einklang mit dem handlungsorientierten Ansatz des GeR steht in den hier vorgelegten Rastern die Fähigkeit, sprachlich-kommunikativ zu handeln, im Vordergrund, während Kenntnisse mit Ressourcencharakter (z. B. Beherrschung von konkreten Wortschatzfeldern) auf untergeordneten Ebenen erscheinen (vgl. Schneider et al. 2008, S. 3).

Im Rahmen der Analyse der HarmoS-Vorarbeiten und der EDK-Bildungsstandards zeigte sich, dass die erweiterten und hohen Kompetenzen daraus würden abgeleitet werden können. Allerdings zeigte sich auch, dass diese in bestimmten Bereichen nur bedingt vereinbar waren mit der Didaktik und den Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts, welche z.B. im Französischlehrmittel *Mille feuilles* in den Passepartout-Kantonen umgesetzt ist. Diese Problematik wird in Abschnitt 3 weiter vertieft und soll hier nur an einem Beispiel erläutert werden.

Von der EDK wird als Grundkompetenz für das Hörverstehen (11. Schuljahr) formuliert:

„Die Schülerinnen und Schüler können in kurzen, einfachen Hörtexten einige Wörter und Ausdrücke und ganz kurze Sätze verstehen, wenn es um sehr vertraute Themen wie Familie, Schule, Freizeit geht - vorausgesetzt es wird sehr langsam und sorgfältig gesprochen und lange Pausen lassen Zeit, den Sinn zu erfassen“ (EDK S. 15). Diese Art von Hörverstehen setzt voraus, dass der entsprechende Hörtext didaktisiert und sprachlich vereinfacht worden ist (kurze, einfache Hörtexte, ganz kurze Sätze) und dass sich der Sprecher / die Sprecherin dem Lernenden anpasst. Zudem wird in Bezug auf kurze Sätze ein Detailverstehen erwartet. Moderne, auf einem konstruktivistischen Lernverständnis basierende Lehr- und Lernkonzepte sowie Materialien in den Fremdsprachen gehen jedoch von einem anderen didaktischen Konzept aus:

Das Hörverstehen wird aufgrund von authentischen (d.h. nicht vereinfachten und oder didaktisierten) Texten geschult und die Sprechenden passen sich dem Niveau der Lernenden nicht - oder nur in sehr geringen Masse - an. Ziel ist es denn in diesem Beispiel auch nicht ausschliesslich, 'einige Wörter und Ausdrücke und ganz kurze Sätze verstehen' sondern herauszufinden, worum es im Hörtext im Grossen und Ganzen geht (= Globalverstehen). Dabei werden die Lernenden geschult, entsprechende Strategien anzuwenden. Auch sind die Inhalte der verschiedenen Texte nicht primär 'vertraute Themen', vielmehr geht es darum, dass die Lernenden mit Hilfe der neuen Sprache, im Sinne des inhaltsorientierten Unterrichts neues Weltwissen erschliessen können.

Dieses grundsätzliche Problem wurde vorgängig von den Autor/innen mit der Projektleitung diskutiert. In diesem Zusammenhang wurde mit Dr. Sarah Tresch vereinbart, „die Grundkompetenzen [der EDK] soweit wie notwendig anzupassen, sodass sie mit den neuen fachdidaktischen Erkenntnissen kompatibel sind“ (Email vom 5. Okt 2011). In der Folge gingen wir wie folgt vor: Die Grundkompetenzen der EDK wurden für die jeweiligen Klassenstufen übernommen und teilweise angepasst und ergänzt. Diese Ergänzungen und Anpassungen sind in den erwähnten Rastern (s. Anhang) blau dargestellt, während die Originaltexte EDK in schwarz erscheinen. Für die „Beispiele von Sprachhandlungen“ gilt dieselbe Darstellungsform. Dabei wurde versucht, die grundlegenden Niveausetzungen der EDK nachzuvollziehen, die Raster aber gleichzeitig zu modernen didaktischen und lerntheoretischen Konzepten verstärkt anschlussfähig zu machen.

Aufbauend auf den EDK-Grundkompetenzen wurde für jede Klassenstufe eine erweiterte und eine hohe Kompetenzstufe definiert. Diese Festlegung erfolgte aufbauend auf den HarmoS Vorarbeiten und in Übereinstimmung mit den Kompetenzniveaus des Lehrplans *Passepartout*. (Allerdings ist im Lehrplan *Passepartout* jeweils nur 1 Niveau angegeben und in der 8. Klasse variiert es in Englisch und Französisch aufgrund der unterschiedlichen Lerndauer.) Auf diese Weise wurden folgende Niveaus für die einzelnen Schuljahre und Leistungsstufen festgelegt:

8. Schuljahr (Ende der Primarschule)

	grundlegende	erweiterte	hohe Kompetenzen
Hörverstehen	GER A 1.2	A 2.1	A 2.2
Leseverstehen	GER A 1.2	A 2.1	A 2.2
Teilnahme an Gesprächen	GER A 1.2	A 2.1	A 2.2
Zusammenhängendes Sprechen	GER A 1.2	A 2.1	A 2.2
Schreiben	GER A 1.2	A 2.1	A 2.2

11. Schuljahr (Ende der obligatorischen Volksschule)

	grundlegende	erweiterte	hohe Kompetenzen
Hörverstehen	GER A 2.2	B 1.1	B 1.2
Leseverstehen	GER A 2.2	B 1.1	B 1.2
Teilnahme an Gesprächen	GER A 2.2	B 1.1	B 1.2
Zusammenhängendes Sprechen	GER A 2.2	B 1.1	B 1.2
Schreiben	GER A 2.1	A 2.2	B 1.1

Abb 1: Kompetenzniveaus für 8. und 11. Schuljahr mit Referenz auf den GeR

Wie die obige Darstellung zeigt, wurden für die grundlegenden Kompetenzen jeweils die Standards der EDK übernommen. Für das 8. Schuljahr heisst das: Gleiches Kompetenzniveau beider Fremdsprachen. Gemäss EDK ist „das Niveau in der ersten Fremdsprache ... aktuell im Vergleich zur Lernzeit relativ tief. Dies ermöglicht es, dem Aufbau der Sprachmittlung und der überfachlichen Kompetenzen (interkulturelle und methodische Kompetenzen) in der ersten Fremdsprache Zeit einzuräumen“ (EDK 2011, S. 6). Nach erfolgter Umsetzung der Sprachenstrategie (EDK 2004) erwartet die EDK Grundkompetenzen mit einem höheren Niveau in der ersten Fremdsprache im 8. Schuljahr. Diese sind den gegenwärtig verfügbaren Bildungsstandards als „Perspektive“ beigefügt (EDK 2011, S. 34ff.). Die hier vorgelegten Kompetenzraster beziehen sich auf den *Status Quo*; auf die zukünftig höheren Basiskompetenzen wurde hier noch nicht eingegangen. Entsprechende Kompetenzraster müssten in einem zukünftigen Projekt noch entwickelt werden.

Auch für das 11. Schuljahr wurden die Vorgaben der EDK bezüglich Basiskompetenzen übernommen. Für den Kompetenzbereich des Schreibens werden dabei tiefere Standards gesetzt als in den anderen Bereichen. Diese Festlegung gründet „vor allem auf der Beobachtung, dass das Schreiben oft gerade denjenigen Schülerinnen und Schülern besondere Mühe bereitet, für die das Erreichen der Grundkompetenzen eine Herausforderung darstellt. Die Lernzeit, die nötig wäre, um auch im Schreiben Niveau A2.2 zu erreichen, wird wohl in vielen Fällen mit mehr Gewinn zur Entwicklung der übrigen Kompetenzbereiche eingesetzt“ (EDK 2011, S. 7). Obwohl diese Setzung hier übernommen wurde, sind die AutorInnen der hier vorgelegten Raster der Meinung, dass der Schreibdidaktik besonders auf der Sekundarstufe eine hohe Bedeutung zukommen sollte und dass auch hier ähnliche Kompetenzentwicklungen wie in den anderen Bereichen durchaus möglich wären (vgl. Abschn. 3).

Für die Kompetenzbereiche „Sprachmittlung“, „interkulturelle Kompetenz“ und „Methodenkompetenz“, welche im Rahmen der EDK Standards auch genannt werden, konnten im Rahmen der zur Verfügung stehenden Projektzeit keine gestuften Kompetenzraster entwickelt werden. Wir sind aber der Meinung, dass es sich dabei um herausragende wichtige Kompetenzbereiche handelt, welche in zukünftigen didaktischen Entwicklungen und auch bei der Entwicklung von Aufgabendatenbanken und Testformaten keinesfalls ausser acht gelassen werden dürfen. Auch in diesen Bereichen sollten detaillierte und inhaltlich konkrete Deskriptoren für die verschiedenen Schul- und Niveaustufen entwickelt werden. Dies war aber im vorliegenden Projekt nicht möglich, sollte aber besonders in Bezug auf den *Lehrplan 21* noch geleistet werden (vgl. z.B. Kompetenzbereich „Sprache(n) im Fokus“).

Die Formulierungen und Ergänzungen der einzelnen Kompetenzraster wurden von den Autor/innen dieser Expertise arbeitsteilig gemacht, anschliessend ausgetauscht und konsensuell festgelegt. Einzelne Formulierungen wurden diskutiert und Probleme im Gespräch gelöst. Anschliessend wurden die Raster fünf Lehrkräften auf der Zielstufe zur kritischen Lektüre vorgelegt; einige davon sind auch Dozierende an der ph fhnw und damit ausgewiesene Expertinnen für Fremdsprachenlernen. Es waren dies:

Ursula Schär (Englisch)
Susanne Siegrist (Englisch)
Katja Hänggi (Englisch/Französisch)
Eveline Fluri (Französisch)
Barbara Scheidegger (Französisch)

Die Fragen, welche diesen Expertinnen vorgelegt wurden, waren:

- Sind die Kompetenzbeschreibungen verständlich?
- Ist eine Progression sichtbar? Ist sie sinnvoll?
- Fehlen grundsätzliche Merkmale in einem bestimmten Kompetenzbereich?

Die Rückmeldungen ergaben, dass die Kompetenzraster mehrheitlich als gut lesbar und auch für die Praxis nützlich und gut verwendbar eingeschätzt wurden. Besonders die Formulierungen, welche zusätzlich zu den Standards der EDK gemacht wurden, wurden als hilfreich bezeichnet. Zu vielen einzelnen Formulierungen wurden im Detail Verbesserungsvorschläge gemacht, welche das Autorenteam dieser Expertise im Anschluss einzeln diskutierte und mehrheitlich übernahm.

Daneben wurde aber auch Kritik auf grundsätzlicher Ebene an den vorliegenden Rastern geäussert; u.a. wurde bemängelt:

- die teilweise unklare Progression von der einen Stufe zur nächsten
- die teilweise unsystematischen Steigerungsprinzipien
- die mangelnde Berücksichtigung wichtiger Kontextvariablen wie Motivation, Vorwissen oder Lernhilfen bei der Kompetenzerbringung

Diese Schwierigkeiten sind bereits in den Bildungsstandards der EDK angelegt und konnten hier nicht vollständig beseitigt werden. Eine kritische Diskussion dieser Aspekte findet in Abschnitt 3 dieser Arbeit statt.

2. Struktur der vorliegenden Kompetenzraster

Kompetenzraster wurden aufbauend auf die Grundlegenden Kompetenzen der EDK (2001) und in enger Anlehnung an den GeR, das ESP, den Passepartout-Lehrplan und Lingualevel entwickelt. Es entstanden dabei Raster für die Bereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Teilnahme an Gesprächen, Zusammenhängendes Sprechen sowie Schreiben. Die drei Niveaustufen sind im folgenden als „grundlegende“, „erweiterte“ und „hohe“ Kompetenzen bezeichnet.

Auch bei der Darstellung der Kompetenzbereiche folgen die hier vorgelegten Raster jeweils der Darstellungsweise der EDK (2011). In einer ersten Zeile werden Kompetenzbeschreibungen aufgeführt. In einer zweiten Zeile finden sich Beispiele für Sprachhandlungen in den einzelnen Kompetenzbereichen. Auch hier wurden die Angaben der EDK (2011) wenn möglich übernommen und aus der Sicht einer modernen Fremdsprachendidaktik ergänzt und komplettiert. Bei den produktiven Kompeten-

zen Schreiben und Sprechen (Teilnahme an Gesprächen/ zusammenhängendes Sprechen) wurden in einer dritten Zeile typische sprachliche Merkmale angefügt.

Die „Aspekte des Kompetenzaufbaus in der ersten Fremdsprache“ wurden von der EDK (2011) jeweils übernommen und den entsprechenden Kompetenzrastern angefügt.

In den Standards der EDK finden sich nur Kompetenzbeschreibungen für die Bereiche A 1.2 bis inkl. A 2.2 gemäss GeR; für die Kompetenzniveaus B 1.1 bis B1.2 wurden deshalb Deskriptoren aus dem GeR, aus den Vorarbeiten zu HarmoS (Schneider, Lenz et al. 2008) sowie teilweise aus *lingualevel* übernommen. In diesem Fall sind die Deskriptoren *nicht* blau gedruckt. Bei den Beispielen wurde teilweise auch auf den *Passepartout*-Lehrplan sowie auf das Europäische Sprachenportfolio (ESP 2) zurückgegriffen.

Beim Kompetenzmodell „zusammenhängendes Sprechen“ wird in den Vorarbeiten der EDK (2011) zu wenig deutlich, ob das Sprechen spontan oder mit Vorbereitung geschehen soll (d.h. im Sinne eines kurzen Vortrags oder einer Präsentation). Hier wurden zusätzliche Hinweise eingefügt, was Lernende spontan können sollen bzw. was sie *mit entsprechender Vorbereitung* können sollen.

3. Kritische Diskussion der vorgelegten Arbeit und Entwicklungsperspektiven

Bei der Formulierung der Deskriptoren wurde versucht, ein möglichst hohes Mass an Klarheit und Eindeutigkeit herzustellen. Trotzdem ist es uns ein zentrales Anliegen, darauf hinzuweisen, dass die Herstellung einer klaren, eindeutigen und systematischen Progression in den verschiedenen Kompetenzbereichen auf der Basis der vorliegenden Raster (EDK, GER, ESP usw.) nur bedingt möglich ist. Dies liegt u.a. daran, dass oft in einem einzigen Kompetenzbereich die verschiedensten Progressionslogiken vorkommen: Festigungsgrad, Einfachheit bzw. Komplexität der Anwendungs- resp. Aufgabensituationen, Ausmaß der Mobilisierungsmöglichkeit von Sachwissen und Konzepten (z. B. Strategien), Regelmäßigkeit bzw. Anpassungsbedürftigkeit von Situationen nach Berechenbarkeit/Routinehaftigkeit, Dynamik und Improvisationserfordernisse bei Anwendungssituationen, Art und Ausmaß der metakognitiven Beteiligung und Grad der Selbständigkeit der Ausführung, usw.

In den von uns verfassten Rastern konnte nur eine kleine Auswahl der möglichen Dimensionen und Faktoren (s. unten) von Fremdsprachkompetenz berücksichtigt und deren Verhältnis zueinander nur ungenügend dargestellt werden. In den Rastern wird die Komplexität, die dem Aufbau von Kompetenzen zugrunde liegt, nur ungenügend sichtbar. Auch bleibt die Systematik, die bei einer Überprüfung angewendet werden sollte, undeutlich.

Beim Formulieren von Deskriptoren, welche das Zuordnen einer Sprachkompetenz zu einem bestimmten Niveau erlauben, gilt es, verschiedene Faktoren einzubeziehen, welche je nach Kombination ein anderes Niveau ergeben.

Es können drei verschiedene Faktoren- oder Variabelntypen unterschieden werden:

1. Die Komplexität oder der Schwierigkeitsgrad des Inputs (Hörtexte, Lesetexte) respektive des Outputs (Sprechen und Schreiben);
2. Das didaktische Setting (Hilfen, Möglichkeit zur Vorbereitung, *scaffolding* usw.), sowie
3. Das Aufgabenformat

Man kann als Beispiel folgende Deskriptoren wählen: „Die Schülerinnen und Schüler können in Gesprächen über vertraute Themen genug verstehen, um sich auf einfache Art zu verständigen, wenn sich verständnisvolle Gesprächspartner oder Gesprächspartnerinnen direkt an sie wenden und langsam, deutlich sowie mit Wiederholungen und einfachen Umformulierungen sprechen“ (Hörverstehen, 8. Schuljahr, GER+EDK A 1.2) und „sie können in Gesprächen über vertraute Themen das Wesentliche verstehen, wenn die Gesprächspartnerinnen und die Gesprächspartner langsam und deutlich artikuliert sprechen und bei Bedarf weiterhelfen, z.B. mit Wiederholungen oder anderen Formulierungen.“ (Hörverstehen, 8. Schuljahr, GER+EDK Perspektive A2.1). Diese Deskriptoren werden je nach Aufgabenformat und didaktischem Setting einem anderen Niveau zugewiesen, d.h. z.B. wenn die Lernenden das Gespräch ein- oder mehrmals hören können, und/oder sie die einfachsten Aussagen verstehen sollen oder die schwierigeren und sie am Gespräch aktiv teilnehmen sollen oder nicht.

Bei verschiedenen Beispielen der EDK Vorlage sind die Unterschiede zwischen den Niveaustufen nicht eindeutig oder nur schwer erkennbar, z.B. „kurze und einfache Mitteilungen in SMS und E-Mail oder auf Karten verstehen (Leseverstehen GER A.1)“ und „in kurzen, einfachen persönlichen Briefen oder E-Mails konkrete Mitteilungen verstehen“ z.B. einen Vorschlag für ein Treffen (Leseverstehen GER A 2.1).

Im Rahmen eines Rasters, wie die EDK ihn vorgibt, kann die vorliegende Mehrdimensionalität von Sprachkompetenzen nicht klar zum Ausdruck gebracht werden, weil zwischen Kompetenzaspekten und Kontextbedingungen nicht deutlich genug unterschieden wird.

“Les descripteurs de compétence formulés dans le CECR ne sont pas tous directement évaluables. Leur formulation en termes de capacité décrit ce qu’une personne est capable de faire à un niveau donné. La performance attendue, en termes d’observabilité, n’est pas toujours présente. [...] sans observation de la performance, il ne peut y avoir évaluation” (Tagliante 2005: 62).

Hier wird deutlich gemacht, dass eine sinnvolle Beschreibung von sprachlicher Handlungskompetenz einerseits die erwarteten Fähigkeiten der Lernenden beschreiben, andererseits aber auch die Kontextbedingungen deutlich machen muss, in denen sich diese Fertigkeiten äussern sollen.

Unserer Meinung nach, ist es unumgänglich, diese Mehrdimensionalität in ihrer Systematik zu berücksichtigen, wenn Aufgabenformate zur systematischen Überprüfung der Kompetenzniveaus generiert werden.

Im Folgenden zeigen wir an Hand von fünf Tabellen, die wegen der Beschränkung des Auftrags nur im Entwurfsstadium vorliegen, einen ersten Grundstock an Faktoren, die bei der Formulierung von Aufgaben miteinander verknüpft werden müssten.

Die Reihenfolge der Tabellen entspricht den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung, insbesondere der Lernaltersforschung (Englisch *interlanguage* oder Französisch *interlangue* genannt), gemäss der die Rezeption immer der Produktion vorangeht (Selinker, 1972).

3.1. Lesart im folgenden dargestellten Tabellen zu den rezeptiven Sprachverstehenskompetenzen Hören und Lesen

In der linken Spalte der folgenden Tabellen werden jene Textmerkmale eines Hör- oder Lesetexts benannt, die zwingend immer alle einbezogen werden müssten, um zur Aufgabenschwierigkeit und zum angezielten Kompetenzniveau genaue Aussagen möglich zu machen. Bereits jedes einzelne Merkmal weist einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad auf, der eventuell auch unterschiedlich gewichtet, in einer Zahl ausgedrückt werden könnte. Zusammen ergäben die Textmerkmale das

Textprofil und zahlenmässig addiert einen Koeffizienten (oder Parameter, Kennzahl, Faktor). Diese Gewichtung ist im folgenden durch die Kategorie „Skala“ angedeutet.

Dieser Koeffizient könnte je nach didaktischem Setting (mittlere Spalte) erhöht oder gesenkt werden. Das Ergebnis würde dann noch mit mindestens einem der Faktoren der Aufgabenstellung (rechte Spalte) kombiniert verrechnet, um eine Gesamtzahl des Schwierigkeitsgrades zu erhalten. Diese Zahl diene dazu, die erreichte Kompetenz dem Niveau z.B. A1.2 oder A 2.2 zuzuordnen. Vorgängig müsste für jede Kompetenz eine Gesamtskala erstellt werden, die für die Volksschule von Niveau A1.1 bis B1.2 gehen würde.

In den folgenden Tabellen werden die entsprechenden Einflussfaktoren dargestellt. Diese Tabellen sind im Entwurfstadium und nicht abschliessend zu lesen. Sie dienen vor allem der Illustration unserer Überlegungen und könnten ein grundlegendes Hilfsmittel bei der Formulierung von Deskriptoren und der Kalibrierung von Aufgaben werden.

3.1.1. Hörverstehen (verschiedene Variablen und Einflussfaktoren)

Hörtextmerkmale Hörtextart (z.B. Zusammenhängender Text, Zuhören bei Gesprächen, Teil- nahme an Gesprächen) (Schwierigkeitsgrad)		Didaktische Bedingungen (Schwierigkeitsgrad)		Aufgabenstellung und Antwortformate (Schwierigkeitsgrad)	
1.	Hörtextinhalt wenig komplex bis höchst komplex... Skala: 1-6	1.	Zeitdruck wenig – hoch Skala 1-2	1.	Thema herausfinden Skala 1-2
2.	Wortschatz, z.B. Anteil unbekannter Wörter Anteil von Cognaten, Eigen- namen und Zahlen fachspezifischer Wortschatz Skala: 1-5	2.	Vorentlastung mit oder ohne Skala 1-2	2.	Globalverständnis Skala 1-3
3.	Syntax einfach bis komplex Skala 1-3	3.	Hörverstehens- strategien Erlauben den Einsatz von mehr oder weniger Hörverstehensstrate- gien Skala 1-3	3.	Selektives Verständ- nis Skala 1-3
4.	Aussprache Native Speaker, Sprechende mit dem Akzent der Schul- sprache, anderer Akzent, deutlich-undeutlich, , mit oder ohne Nebengeräu- schen, laut – leise Skala: 1-2	4.	Wiederholbarkeit Einmalig oder wieder- holbar Skala 1-2	4.	Detailverständnis Skala 1-4
5.	Sprechtempo langsam-schnell, mit- oder ohne Pausen Skala: 1-2	
6.	Visuelle Unterstützung face to face, Film (on oder off Ton), nur Tondokument Skala: 1-2				
7.	Hörtextlänge kurz (einfach, schwierig) lang (einfach, schwierig) Skala: 1-3				
	...				

Die hier angegebenen Skalenwerte sind willkürliche Setzungen und drücken die Bedeutung aus, welche die Aufgaben- und Testentwickler der jeweiligen Variablen zumessen. Die Gewichtung der einzelnen Punkte müsste gemäss der spezifischen Funktion und der didaktischen Intentionen einer Aufgabendatenbank oder des Tests entsprechend angepasst werden. Bei den folgenden Tabellen wer-

den diese Skalenwerte deshalb nicht mehr dargestellt. Um die oben stehende Tabelle besser zu veranschaulichen, befindet sich im Anhang eine Kreisdarstellung.

3.1.2. Leseverstehen (Verschiedene Variablen und Einflussfaktoren)

Lesetextmerkmale (Schwierigkeitsgrad)		Didaktische Bedingungen (Schwierigkeitsgrad)		Aufgabenstellung (Schwierigkeitsgrad)	
1.	Textinhalt wenig komplex bis höchst komplex... Möglichkeit der Verknüpfung mit vorhandenem Weltwissen.	1.	Zeitdruck wenig - hoch	1.	Thema
2.	Wortschatz, z.B. Anteil unbekannter Wörter Anteil von Cognaten Eigennamen und Zahlen fachspezifischer Wortschatz	2.	Vorentlastung mit oder ohne	2.	Globalverständnis
3.	Syntax einfach bis komplex	3.	Leseverstehensstrategien Erlauben den Einsatz von mehr oder weniger Leseverstehensstrategien	3.	Selektives Verständnis
4.	Visuelle Unterstützung Bilder, Photos, Tabellen, Schematas, Karten	4.	Wiederholbarkeit Einmalig oder wiederholbar	4.	Detailverständnis
5.	Textsorte	5.	Auditive Unterstützung		
6.	Textlänge kurz (einfach, schwierig) lang (einfach, schwierig)	6.	Hilfsmittel , wie (elektronische) Wörterbücher vorhanden		

3.2. Lesart der drei Tabellen der produktiven Kompetenzen *zusammenhängendes Sprechen, an Gesprächen teilnehmen* und *Schreiben*

Bei den produktiven Kompetenzen werden die Hör- und Lesetexte von den Lernenden produziert und deshalb mit *Sprechen* und *Schreiben* bezeichnet. Sie stehen in der rechten Spalte. Die Produkte der Schülerinnen und Schüler werden analysiert und evaluiert (Performanz). Sie haben einen anderen qualitativen Wert als die Inputtexte. Es steht auch wieder je eine Skala pro Kompetenz zur Verfügung, die unter Umständen durch eine höhere Anzahl Punkte gewichtet wird. Die wiederum 7 Merkmale sind nicht fix festgelegt, es können auch andere sein. Eriksson (2005) beschreibt beim Zusammenhängenden Sprechen in der L1 z.B. nur 4 Merkmale: 1. die angemessene Textstrukturierung, 2. die Reichhaltigkeit der Textgestaltung, 3. Die Flüssigkeit, Deutlichkeit, Betonung und 4. der Adressatenbezug. In der mittleren Spalte können die didaktischen Bedingungen die Aufgabe wiederum erschweren oder erleichtern. Je nachdem werden Punkte vergeben, und die Aufgabenstellungen in der linken Spalte können auch variieren.

3.2.1. Zusammenhängendes Sprechen

Aufgabenstellung (Schwierigkeitsgrad)		Didaktische Bedingungen (Schwierigkeitsgrad)		Sprechttextmerkmale (Schwierigkeitsgrad der Schülerleistung)	
1.	Narrativer Modus „Erzählen Sie...“ (lineare und beliebige Reihung)	1.	Zeitdruck beim Vortrag wenig - hoch	1.	Präsentation Schwierigkeit des Inhalts / des zu bearbeitenden Themas
2.	Darstellender Modus „Stellen Sie dar...“ (z.B. in eine Reihenfolge bringen)	2.	Vorbereitungszeit und Unterstützung mit oder ohne Vorbereitungszeit mit oder ohne Unterstützung durch Lehrkraft	2.	Wortschatz, z.B. einfach bis differenzierter Wortschatz Anteil von Cognaten, Eigennamen und Zahlen fachspezifischer Wortschatz
3.	Strukturierender Modus „Bewerten Sie...“ (z.B. Elemente nach wichtig-weniger wichtig gewichten)	3.	Vortragsmodalität vorlesen, nur mit Stickwörtern, auswendig, freies formulieren, Eingehen auf Rückfragen (ja/nein)	3.	Syntax einfach bis komplex
4.	Argumentierender Modus „Erklären Sie...“ (z.B. Pro und contra darstellen und zu einer Synthese kommen)	4.	Adressaten Plenum der Klasse Eltern Gruppe in der Klasse	4.	Aussprache Sprechende mit dem Akzent der Schulsprache, anderer Akzent, deutlich-undeutlich, laut – leise
		5.	Bearbeitungsform alleine oder in Gruppen	5.	Sprechtempo langsam-schnell, mit- oder ohne Pausen
				6.	Fehlerqualität und – Häufigkeit
				7.	Sprechttextlänge kurz (einfach, schwierig) lang (einfach, schwierig)

In der rechten Spalte sind hier Aspekte des erwarteten Outputs der Schülerinnen und Schüler dargestellt.

3.2.2. An Gesprächen teilnehmen (produktive Kompetenz)

Aufgabenstellung (Schwierigkeitsgrad)		Didaktische Bedingungen (Schwierigkeitsgrad)		Sprechtextmerkmale (Schwierigkeitsgrad des Schülerprodukts)	
1.	Etwas erzählen lineare Reihung	1.	Zeitdruck wenig - hoch	1.	Schwierigkeit des Inhalts (Vertrautheit usw.)
2.	Etwas erfragen Globalverständnis Selektives Verständnis Detailverständnis	2.	Vorbereitungszeit mit oder ohne Vorbereitungszeit, allein oder in Gruppen	2.	Wortschatz, z.B. einfacher – differenzierter W. Anteil von Cognaten, Eigennamen und Zahlen fachspezifischer Wortschatz
3.	Etwas mitteilen die Kommunikation gelingt gut bis gar nicht	3.	Verständlichkeit der Gesprächspartner Sprechende mit dem Akzent der Schulsprache, anderer Akzent,	3.	Syntax einfach bis komplex
4.	Strukturierendes erzählen Reihenfolge und Bezüge herstellen	4.	Verhalten der Gesprächspartner unterstützend -	4.	Aussprache deutlich-undeutlich, laut - leise
5.	Fachliches erklären globale – detaillierte Erklärung		...	5.	Sprechtempo langsam-schnell, mit- oder ohne Pausen, Reaktionszeit
6.	Fachliches Argumentieren			6.	Verständlichkeit Fehlerqualität und - Häufigkeit
				7.	Sprechtextlänge kurz (einfach, schwierig) lang (einfach, schwierig)
				8.	Nachfragen können 5 W-Fragen

In der linken Spalte sind verschiedene Modi der Gesprächsteilnahme in Reihenfolge der aufsteigenden Komplexität dargestellt. Bei Modi 1-3 dürfte es sich um sog. BICS handeln (Basic Interpersonal Communication Skills). Darunter versteht man Sprachkompetenzen, die benötigt werden, um in alltäglichen sozialen Situationen kommunikativ zu handeln. Modi 4-6 haben eher den Charakter von CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Dabei geht es um Sprachgebrauch in einem bestimmten Fachgebiet oder einem spezialisierten Inhalt (Cummins 1991; 1994).

3.2.3. Schreiben

Aufgabenstellung (Schwierigkeitsgrad)		Didaktische Bedingungen (Schwierigkeitsgrad)		Textmerkmale (Schwierigkeitsgrad)	
1.	Narrativer Modus „Beschreiben Sie...“ (lineare und beliebige Reihung)	1.	Zeitdruck wenig - hoch	1.	Textsortenadäquatheit
2.	Darstellender Modus „Stellen Sie dar...“ (z.B. in eine Reihenfolge bringen)	2.	Vorbereitungszeit mit oder ohne Vorbereitungzeit	2.	Wortschatz, z.B. einfacher – differenzierter W. Anteil von Cognaten, Eigennamen und Zahlen fachspezifischer Wortschatz
3.	Strukturierender Modus „Bewerten Sie...“ (z.B. Elemente nach wichtig-weniger wichtig gewichten)	3.	Hilfsmittel erlaubt oder nicht	3.	Syntax einfach bis komplex
4.	Argumentierender Modus „Erklären Sie...“ (z.B. Pro und contra darstellen und zu einer Synthese kommen)	4.	Bearbeitungsmodus allein oder in Gruppen	4.	Verständlichkeit Fehlerqualität und -Häufigkeit
		5.	Vorgegebener Kontext wenig Vorgaben – Situation detailliert vorgegeben	5.	Textlänge kurz (einfach, schwierig) lang (einfach, schwierig)

Die hier dargestellten Tabellen sind als Klärung dessen zu verstehen, was eine systematische Progression in den einzelnen Kompetenzbereichen ausmacht und von welchen Faktoren die Aufgabenschwierigkeit in den jeweiligen Fällen abhängt. Diese sind (wie gesagt) noch nicht abschliessend ausgearbeitet. Sie können aber wertvolle Hinweise bei der weiteren Entwicklung des Projekts sowie bei der Konzeption einer Aufgabendatenbank geben.

Im Sinne einer Entwicklungsperspektive sollte angestrebt werden, die hier aufgelisteten Variablen in weiteren Arbeiten möglichst zu klären und separat sowie systematisch darzustellen. Dies ist v.a. im Hinblick auf die Entwicklung einer Aufgabendatenbank zentral.

4. Literatur

- Cummins, J. (1991): Language Development and Academic Learning In: Malave, L. und Duquette, G. (Hg.): *Language, Culture and Cognition* Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1994): The Acquisition of English as a Second Language. In: Spangenberg-Urbschat, K. und Pritchard, R. (Hg.): *Reading Instruction for ESL Students* Delaware: International Reading Association.
- EDK (2011): Grundkompetenzen für die Fremdsprachen - Nationale Bildungsstandards. (Erhältlich unter <http://www.edk.ch/dyn/12930.php>)
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Berlin: Klett
- ESP II (2010): Europäisches Sprachenportfolio, Version für Kinder und Jugendliche. Bern: Schulverlag Plus AG.
- Eriksson, B. (2006): Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Klieme, E. et al. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise* (1. Auflage 2003). Berlin: BMBF.
- Lenz, Peter; Studer, Thomas (2009): *Lingualevel*. Olten: Schulverlag
- North, Brian; Ortega, Angeles; Sheehan, Susan (2010): British council – core Inventory for General English, p. 36 „Mapping Texttypes“
- Däscher, Margreth et al. (2010): Lehrplan Passepartout. (Erhältlich unter www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/lehrplan.html).
- Schneider, Günter; Lenz, Peter; Studer, Thomas et al. (2008): Kompetenzmodell Fremdsprachen. Projekt Bildungsstandards HarmoS. Arbeitsstand März 2008 [internes Papier].
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics* **10**(3): 209-231.
- Tagliante, Christine (2005): *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: Clé International.

Anhänge

- „Kreisdarstellung“ des Bereichs Hörverstehen
- Vergleichstabelle Kompetenzdeskriptoren

Hörverstehen

Faktorentypen:
Hörtextmerkmale
Didaktische Bedingungen
Aufgabenstellung

